

Краснова Оксана Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального обучения, Пензенский государственный университет; 440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, 37, уч. корп. № 18, к. 221; e-mail: oksana_krasnova@mail.ru.

СТРУКТУРНО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ИССЛЕДОВАНИИ СТРУКТУРНОЙ ДИНАМИКИ СИСТЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система педагогических взаимодействий; структура; вариативные компоненты; морфологический анализ; пространство и направления варьирования.

АННОТАЦИЯ. Представлен структурно-морфологический анализ систем педагогических взаимодействий. Рассмотрение выявленных структур и выявленного единственно возможного направления их изменений стало содержательной основой моделирования структурно-динамического механизма, лежащего в основе функционирования и развития систем педагогических взаимодействий, и построения соответствующей теории.

Krasnova Oksana Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Penza State University (Penza).

STRUCTURAL-MORPHOLOGICAL ANALYSIS IN RESEARCH OF THE SYSTEMS OF PEDAGOGICAL INTERACTION STRUCTURAL DYNAMICS

KEY WORDS: pedagogical interactions systems; structure; variable components; morphological analysis; space and direction of variation.

ABSTRACT. Structural-morphological analysis of the systems of pedagogical interaction are discussed. This analysis of the identified structures and of the character and direction of change was substantial basis for modeling the structural-dynamic mechanism underlying the functioning and development of the pedagogical interactions systems, and for building the corresponding theory.

*Не изучайте мелкие фрагменты друг за другом —
старайтесь ухватить структуру.*

Р. Миллс

Морфологический анализ — прекрасная тренинговая процедура, позволяющая сбить «инерцию мышления», иначе взглянуть на известное ... кроме получения новых идей, если так можно выразиться, «с нуля», морфологический анализ позволяет развивать уже имеющиеся идеи.

И. Л. Викентьев

Метод. Для реализации задачи выявления структурной динамики систем педагогических взаимодействий в числе прочего нами был проведен анализ, включающий следующие этапы:

- 1) выделение структуры как инвариантного состава взаимосвязанных компонентов;
- 2) анализ всех возможных вариантов хронологии изменений каждого компонента;
- 3) анализ связи между компонентами в процессе их изменений.

Результаты такого анализа значимы для выявления и моделирования структурной динамики функционирования и развития систем педагогических взаимодействий. Мы называли его структурно-морфологическим. Структурный анализ выявляет существенные связи элементов [30] друг с другом (внутри системы). Морфологический

(от греч. *morphe* — форма [20]) анализ — инструмент системного подхода в изобретательстве и научных исследованиях [21; 22], он направлен на выделение и изучение элементов (форм, частей), из которых состоит явление, и основан на подборе возможных решений для отдельных частей задачи (так называемых морфологических признаков, характеризующих систему, устройство) и последующем систематизированном получении их сочетаний (комбинировании) [6; 21; 22]. Корни этого метода уходят в древность, в современной науке его принципы сформулированы Ф. Цвикки.

В процессе морфологического анализа выделяются следующие основные шаги:

- составление списка всех характеристик обследуемого продукта, операции, системы;

• составление *перечня возможных вариантов решения по каждой характеристике* (перечень называется морфологической картой или таблицей, если характеристик две, или «морфологическим ящиком (гипер-ящиком)», если характеристик больше двух [21]).

Пример морфологического ящика приведен на рис. 1. На нем изображены три слоя (А, В и С), в каждом из которых два компонента (Х и Y) принимают по три возможных значения (1, 2 и 3), образуя структуры Х1-Y1, Х2-Y2, Х3-Y3.

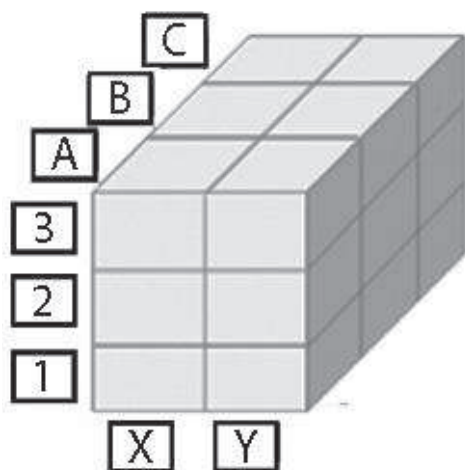


Рис. 1. Морфологический ящик

Данный вид анализа позволяет:

- 1) упорядочить множества возможных состояний каждого элемента, установить в них однозначные связи детерминации и, как следствие, хронологию;
- 2) убедительно показать связи между состояниями элементов (средового влияния, целей, содержания, методов, результатов, организации) и соответственно согласованность их изменений как в исторической перспективе, так и в конкретном педагогическом процессе, т. е. показать, что в системе педагогических взаимодействий любого уровня, содержания и направленности возможно только совокупное изменение всей структуры, а изменение одного компонента без изменений других невозможно — во всяком случае, системы взаимодействий с несогласованными компонентами неэффективны. Произвольные наборы несогласованных значений параметров просто не находят своего воплощения, примеров из практики. Таково и наше собственное мнение, и мнение экспертов, которых мы привлекали для анализа и поиска примеров подобных несогласованных наборов в реальной практике педагогических (воспитательных, обучающих, развивающих) взаимодействий.

Для сравнения заметим, что морфогенетический анализ явления представляет собой аспект системного анализа, в рамках

которого осуществляется *воссоздание динамики развития формы* (Г. П. Щедровицкий) — здесь под формой понимается не часть, компонент, элемент системы, а система, объект, сам состоящий из множества частей и компонентов. Результат процесса морфогенеза — *разрушение старой формы и появление новой, а также изменение содержания* (Р. Мертон, П. Штомпка, К. Леви-Стросс, К. Крылов и др.) [9; 20]. В результате анализа, проведенного нами, действительно удалось воссоздать динамику изменений систем педагогических взаимодействий и с высокой достоверностью установить, что этот процесс обнаруживает указанные признаки морфогенеза. Однако это результат, а не метод его получения, т. е. мы, в соответствии с определением, на которые мы опирались, шли по пути структурно-морфологического анализа.

Анализ выявленных структур и выявленного характера, направления их изменений, давший (в отличие от других методов) достаточно ожидаемые и очевидные результаты, стал при этом одной из основ для выявления механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий и построения соответствующей теории [7; 16; 17].

В данной статье кратко покажем процесс и результаты проведенного анализа.

Оговоримся: в период проведения описываемого анализа (2001—2002 гг.) идея о единообразии механизмов функционирования и развития систем педагогических взаимодействий в обучении, воспитании и развитии (онтогенезе) личности еще не была обоснована нами. Тогда она только зарождалась, и обсуждаемый метод послужил базой, позволившей развить и доказать данную гипотезу. Педагогические взаимодействия в воспитании (целенаправленном воздействии на подрастающие поколения с целью формирования у них принятых в социуме взглядов, убеждений, нравственных ценностей и пр.), обучении (взаимодействий с целью трансляции общих и производственно-технологических профессиональных знаний, преимущественно в обобщенном теоретическом виде, формирования умений и навыков, развития индивидуальных способностей), образовании (процессе и системе становления человека), развитии личности в онтогенезе (качественной эволюции психических функций и формировании личностных новообразований, реализующейся как синергия целенаправленных внешних взаимодействий-влияний и стохастических по содержанию взаимодействий-влияний, подбираемых личностью в результате собственной активности) — все эти типы взаимодействий, каждый из кото-

рых рассматривался отдельно в конкретно-педагогическом, онтогенетическом и историческом масштабах, составили слои «морфологического ящика» проведенного нами анализа. Сетка динамики каждого компонента в их взаимосвязи составила содержание каждого из названных слоев морфоящика. В ходе исследования удалось установить, что содержание всех слоев взаимно конгруэнтно. И это — основное значимое результирующее содержание проведенного структурно-морфологического анализа.

Идея единообразия механизмов, сам единый механизм и объяснительно-прогностическая теория, построенная на его основе, в дальнейшем досконально критически исследовались, что отражено в ряде публикаций [7; 16; 17].

В данной работе такие обозначения субъекта, как *ученик*, *воспитанник*, *развивающаяся личность* и даже *коллектив* как *субъект воспитания* употребляются на равных, как синонимы. В целях сокращения текста статьи мы, если это было очевидно, констатировали уже проверенные единообразные тенденции, а в случае явной для нас необходимости показывали и обсуждали процессы изолированно, обращаясь к трудам специалистов по соответствующим вопросам (все они связаны с компонентами выделенной инвариантной структуры).

ИНВАРИАНТНЫЕ И ВАРИАТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СТРУКТУРЫ ИССЛЕДУЕМОЙ СИСТЕМЫ. Система педагогических взаимодействий включает в себя разнокачественные элементы «человеческого, вещного и идейного характера» [12; 17; 26]. Этот список можно расширить за счет социокультурных, исторических, экономических, генетических, коммуникативных и еще ряда компонентов, составляющих названный человеческий.

Очевидно, среди данных компонентов к *инвариантным* относятся следующие: влияние социально-исторической среды с

ее культурой; целенаправленность (хотя нецеленаправленные воздействия могут иметь педагогический эффект, педагогические взаимодействия принято считать целенаправленными); наличие двух неизолированных субъектов; способности субъектов к взаимодействию, научению и сохранению следов взаимодействия; специфическая потребность в педагогическом — воспитывающем, развивающем или обучающем — взаимодействии; собственно педагогическое взаимодействие, производное от цели; внутриличностный процесс изменений по крайней мере в одном из субъектов (ученике/воспитаннике) под влиянием его взаимодействия со вторым (педагогом, родителем, наставником); результат в виде изменений в ученике/воспитаннике (см. рис. 2).

Вариативными в педагогических взаимодействиях, очевидно, являются особенности участников, детерминирующие характеристики как взаимодействий, так и внутриличностных процессов; среды — уровень ее развития, обуславливающий многообразие и дифференцированность (культура, СМИ, наука, в ряду которых — науки о природе, о человеке, в частности педагогика и психология, или традиции социума низкого уровня развития), влияния на образование/воспитание/целенаправленное развитие личности; связанный с этими особенностями характер цели; содержание, которое должен освоить ученик/воспитанник/развивающаяся личность в процессе и результате взаимодействий; характер взаимодействий, производный от цели и определяющий характер изменений субъектов, т. е. результат (модель результата заложена в цели, поэтому мы не рассматривали его отдельно); способ организации всех компонентов в единое функциональное целое, который не сводится только к взаимодействиям; особенности внутриличностных процессов изменений в субъектах в результате взаимодействий, подходы к диагностике.

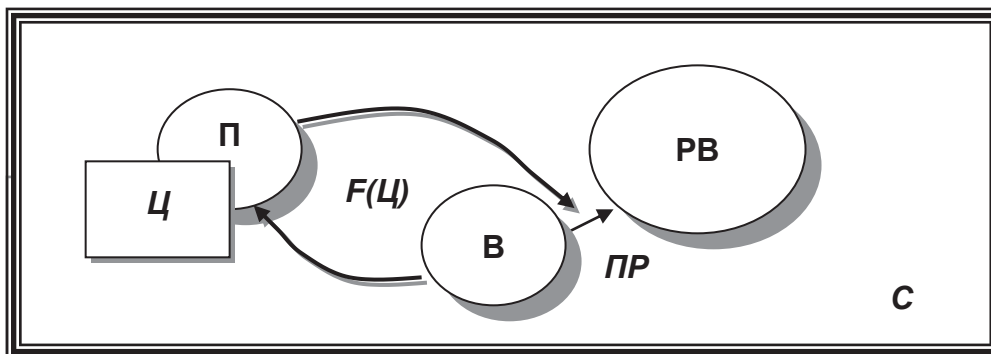


Рис. 2. Структура педагогического взаимодействия: П — педагог; В — ученик/воспитанник/развивающаяся личность; С — социум; Ц — цель взаимодействия (обучения, воспитания, развития), которая определяется педагогом в условиях педагогической культуры определенного социума; F(Ц) — непосредственно взаимодействие П и В (до достижения желаемого результата или разрушения системы взаимодействия под влиянием иных факторов), такое, что П в этом взаимодействии всегда имеет цель — стимулировать развитие В; ПР — процесс изменений в ученике/воспитаннике/развивающейся личности; РВ — результат взаимодействий (ученик/воспитанник/развивающаяся личность, изменившийся (аяся) в результате внутриличностного процесса, направленного взаимодействием).

Поставив задачу изучения пространства варьирования каждого из выделенных компонентов, мы рассматривали их в порядке взаимообусловленности, т. е. в следующем: *особенности среды — особенности субъектов — особенности цели — особенности содержания — характер самого взаимодействия — способ организации — особенности процесса внутриличностных изменений — особенности диагностики.*

ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «СРЕДА».

Анализ вариативности среды как компонента систем педагогических взаимодействий в связи с объективным отставанием педагогической практики от «самых горячих» новшеств социокультурной реальности и объективной инертностью изменений ее влияний в педагогическом процессе выводит нас на исторический уровень: в рамках воспитания/развития/образования и тем более обучения отдельной личности среда выступает скорее статичным компонентом.

Со средой связаны такие формирующие человека явления, как нормы, ценности, паттерны поведения. Словари и учебники определяют образование/воспитание как процесс целенаправленного формирования личности в соответствии с действующими в обществе нормативными моделями [30; 31; 32]. Исторически сложившись, они «вылепливают» человека соответствующей эпохи и группы (всем известные примеры такого рода — домострой, семь рыцарских добродетелей, кодексы чести дворянина, национально-этнические педагогические традиции). В соответствии с характером этих «человекообразующих» норм культурологи выделяют в истории человечества «Культуру стыда» (древнегреческий мир, славяне-язычники) и «Культуру вины» (библейская культура), которые характеризуются противоположностью фундаментальных критериев поведения и оценки мира [5. С. 3].

Страх Господень [13. С. 60], Кодекс Гиппократа, Нагорная проповедь, правила чести придворного общества, буржуазная мораль, моральный кодекс строителя коммунизма — нормативно-регулятивные модели поведения в социуме, без которых невозможно его существование. Функционально все они с разной степенью обязательности, долженствования задают границы областей «хорошего», одобряемого, приветствуемого и неодобряемого, «плохого», осуждаемого, запретного в деятельности и поведении человека, в том числе очерчивают круг необходимой и «без осуждения» доступной информации, множества сведений, к которым необходимо, можно, и к которым нельзя обращаться. Это упорядочивающая информация, и ее организационное влияние распространяется на все

сферы жизни человека. Рычаги управления при регулятивном применении данных сведений, как правило, сосредоточены в руках государства.

Объективно установлено, что в жизни конкретного человека конкретной эпохи большую роль играет некий *центральный образ*, который, согласно В. Б. Мириманову, есть абсолютная доминанта в сознании человека. Это совокупность принципиальных, *устойчивых норм, ценностей и смыслов — информации, которая определяет «совершенный» образец личностной модели*, это «высшая цель педагогической деятельности, детерминируемая геобиокультурными условиями» (И. Я. Видт [5]). Динамика педагогического идеала имеет тенденцию к гуманизации и характеризуется стадийностью. О содержании этих стадий мы можем судить по анализу воспитательно-образовательных традиций отдельных стран и народов в различные исторические эпохи [5; 15] и исследованиям воспитания во всемирно-историческом масштабе (Б. Г. Корнетов, Ф. Ш. Терегулов [15; 27]). Например, в России, по данным И. Я. Видта, выделяются следующие стадии эволюции центрального образа: Я — раб Божий, христианин и одновременно языческое разгульное существо (характерное российское противоречие; очевидно, ей предшествовал дохристианский этап — языческий в чистом виде); Я — россиянин, сын Отечества (Новое время, связь с Европой, распространение письменности); Я — личность (саморазвитие, самовыражение); Я — гражданин, часть русского общества (общественное самосознание); Я — личность [5].

Более подробное рассмотрение позволяет проследить прямую и еще более очевидную связь с социально-историческими процессами, социально-классовое и даже половое разделение средовых развивающе-педагогических влияний. Этот вывод не нов и очевиден. Позволим себе в качестве примера сослаться на фильм М. Ньюэлла «Улыбка Моны Лизы» (2003), который рассказывает об элитном женском колледже Уэллесли в США 1953 г. Несмотря на достаточно сложную программу, учебное заведение в послевоенное время фактически готовило невест для обеспеченных женихов, и сломать эту традицию не удалось даже прогрессивной главной героине — преподавательнице искусства: умнейшие и образованнейшие девушки жертвуют продолжением образования в пользу замужества, семьи, поскольку сочетание семейных обязанностей и образования женщин считается неприемлемым. Фильм заканчивается на горькой ноте — показывается зарождение так называемой массовой культуры: демонстрируются жен-

щины — покупательницы, домохозяйки, участницы конкурсов красоты — рядом с пылесосами, кастрюлями, нижним бельем, колготками и прочим как бессловесные игрушки, оцениваемые мужчинами, как сто и двести лет назад, но даже с меньшим уважением.

Наша действительность отличается от описанной ситуации: женщины — ученые, предприниматели, политики, общественные деятели и женщины других профессий стали реальностью, а в печати всё чаще появляются статьи о том, что женщины лучше справляются с проблемами, более гибки и адаптивны, чувствительны к опасностям для детей и экологии, добросовестны и способны к комплексному восприятию ситуаций и т. д., в соответствии с чем в 2016—2020 гг. ожидается занятие постов президентов ведущих мировых сверхдержав именно женщинами. Тенденция демократизации и гуманизации среды как компонента систем воспитания/образования/становления личности, безусловно, просматривается повсеместно и глобально, во всех социальных слоях, хотя по-прежнему остаются этнические группы с ортодоксальными незыблемыми традициями, ущемляющими и ограничивающими те или иные права и свободы личности в ее развитии, образовании и индивидуальной, общественной и профессиональной самореализации.

Таким образом, анализ *среды* как вариативного компонента системы педагогических взаимодействий в исторической перспективе показал, что существует определенная последовательность в смене *педагогических идеалов* (центральных образов), воплощающих влияния среды на формирование человека, которая состоит в постепенной либо одномоментной (в том числе после революций, например, Великой французской) демократизации, что прослеживается на примере всех социальных слоев и полов, хотя и сохраняются отдельные локальные общности с идеалами более «старыми» — недемократичными и негуманистичными.

ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «ОСОБЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ». При рассмотрении *особенностей участников* педагогических взаимодействий как вариативного компонента можно заключить, что историческая эпоха и какие-либо другие факторы существенно не влияют на роли воспитателя и воспитанника, учителя и ученика на начальном этапе взаимодействий. Интересующие нас особенности заключаются в отсутствии необходимых для жизни знаний, опыта, умений у ученика/воспитанника/развивающейся личности вместе с потребностью в них и их наличии и возможностей

их передачи у педагога (родителя, наставника, взрослого). Данные характеристики инвариантны для любой социально-исторической, геокультурной или иной воспитательно-образовательной, дидактической и развивающей практики. Утверждение о том, что разномыслие между взрослым и ребенком — естественный феномен социокультурного развития человечества, можно теперь услышать даже из уст сторонников личностно ориентированного воспитания. Это же объективно фиксируется при наблюдении за названными процессами.

Отмеченные особенности наиболее ярко проявляются в онтогенезе: власть и ответственность взрослого по отношению к новорожденному абсолютна. Несмотря на споры, практика позволяет констатировать, что закономерно становление субъектности в процессе развивающих педагогических взаимодействий (вплоть до пребывания в роли объекта в отдельных ситуациях; категорично говорить об истинности этого не беремся, так как мера субъектности младенца допускает обсуждения в связи с вариативностью трактовки любых педагогических ситуаций) через сознательное взаимодействие с родителями и педагогами, приводящее к самодостаточности и самостоятельному развитию и общению на равных с ними (хотя реальное общение «на равных» с наставниками констатируется только на уровне докторантуры [11]). Психолог А. В. Петровский в одной из работ, адресованных молодежи, пишет, что и он «до того, как стать академиком, был ... *объектом* воспитания» [24. С. 55].

В обучении, даже если ученик взрослый и сознательно идет к учителю, сам выбирает его и ставит себе цель, для достижения результата вначале учащийся должен вести себя как ученик, ведомый, «внимать», поглощать информацию от учителя, пытаться сориентироваться в предметной области взаимодействий при его руководящей помощи. На эту тему существует множество притч в разных культурах, например суфийская притча об императоре Акбаре, которому ребенок объяснил, что тот не мог научиться ничему у девяти мудрецов только потому, что «оставался по отношению к ним царем» [24. С. 117].

На примере группы, начинающей работать в рамках тренинга сплоченности (teambuilding), или на примере подготовки команды для выполнения определенного назначения, т. е. достижения некоей формирующе-развивающей цели, относящейся к целой группе как субъекту развития, проследим формирование единого коллективного субъекта в динамике. Очевидно, руководитель начнет свою работу с организаци-

онных моментов, а участники процесса — с их принятия, усвоения, возможно, подражания, и *только в процессе взаимодействия эта группа будет формироваться из диффузной сначала в кооперацию, корпорацию с присущими ей признаками функциональной дифференциации и осознания общей цели и конкурентной борьбы с окружением и т. д., а затем перейдет на стадию коллектива, имеющего как группа признаки субъектности.*

Осознание субъектности и гуманистической ценности ученика/воспитанника, ребенка как развивающейся личности в истории происходило, насколько позволяют судить зафиксированные исторические факты, таким же путем. В начале этого пути наблюдалось даже отношение к ребенку как к лишнему рту — инфантицид. Ужасающие примеры подобного отношения к детям приводит Л. де Моз в известной работе «Психоистория» [19]. Сейчас утвердился примат ценностей гуманизма, ребенок рассматривается как субъект самоактуализации.

Рассмотрев решение какой-либо воспитательной задачи, увидим движение от пребывания воспитанника в роли объекта к его субъектной позиции по отношению к своему развитию, а если такая позиция наблюдается на момент взаимодействия, то она упрочивается. При этом невозможно движение в обратном направлении, к роли объекта (исключения составляют случаи появления новой для воспитанника предметной области и сознательного подчинения и даже повиновения наставнику: такова данность начального момента всякой новой для развивающегося человека системы взаимодействий, дальнейшая динамика ее развития соответствует описанным закономерностям). Во-первых, это показывает опыт, во-вторых, категория развития по определению включает свойство необратимости; например, Д. И. Фельдштейн указывает на это свойство, хотя и допускает моменты инволюции как проявления отмирания старых форм, что, однако, не меняет, по его мнению, общую «генеральную линию» развития [29]. Таким образом, фактический материал, основываясь на котором, мы можем раскрывать механизм развития систем педагогических взаимодействий, свидетельствует о *наличии устойчивой последовательности взаимного соотношения позиций субъектов системы педагогических взаимодействий в ее развитии: от субъект-объектного к субъект-субъектному.*

ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «ЦЕЛИ». Цели образования/воспитания/развития личности традиционно разделяют на два класса: социально ориентированные, или антропо-ориентированные, или социоцен-

трические (А. Маслоу), и индивидуоцентрические (Т. Парсонс). Социально ориентированные цели реализуются в массовом эгалитарном образовании и в большей мере связаны с прагматическим содержанием: заключаются в адаптации к жизнедеятельности, освоении социальных ролей, освоении необходимых в социуме видов деятельности, и только в последнюю очередь — освоении всего духовного богатства социального, культуры, значимой для развития внутреннего мира и способностей человека.

Характерным следствием превалирования социально ориентированных целей является объективно возникающее деление жизни на взрослую и детскую. Воспитание/образование/развитие в этом случае понимается как освоение того или иного пласта человеческой культуры, выполняет функцию подготовки человека ко взрослой жизни. Критерии реализации цели в таком случае — соответствие параметрам взрослого человека, принятым в данном социуме.

Антропо-ориентированные цели предполагают развитие заложенных в человеке задатков, достижение гармонии, самосовершенствование, самоактуализацию и т. п. Идеи антропо-ориентированного образования/воспитания/развития личности связаны с протестом против «растраты, эксплуатации жизни для чего-то внешнего» из-за несущественного — социальной значимости, материального благосостояния, осуществления чуждых идей и принципов. В противовес всему этому выдвигается идея самоценности и автономности человеческой жизни. Пример реализации подобных целей — «Свободная школьная община» в Виккерсдорфе, воплощавшая воспитательную систему Г. Винекена (1875—1964), главные принципы которой — своеобразная детская культура как самоценность и самоценность юности [12].

До некоторых пор социально и антропо-ориентированные направления в педагогике находились в конфликте, который в известном смысле есть конфликт между целями усвоения знаний, выведенных из чужого опыта, и развитием и реализацией уникальной индивидуальности конкретного человека, практически возможным в абсолютном виде только в элитарном образовании. Сторонник крайнего педоцентризма К. Н. Вентцель выражал опасения, как бы не «претерпел умаления» человек под тяжестью культуры.

Однако если ознакомиться с современными концепциями личностно ориентированного воспитания/образования/обучения/развития, можно заметить констатацию тесной связи данных процессов с социумом, культурой: «Гуманистическими

ценностями личностно-ориентированного воспитания выступают человек культуры как предмет воспитания; культура как среда, растящая и питающая личность; творчество как способ развития человека в культуре. Именно эти ценностные основания позволяют осуществлять личностно-ориентированное образование/воспитание как процесс развития и удовлетворения потребностей человека — но как субъекта не только собственной жизни, а культуры и истории» [4].

Научная мысль периодически обращалась к идее двойственности целей *воспитания*. Сейчас, по мнению В. Н. Лутовинова и Е. Г. Полетаева, является возможным и, вероятно, единственным разумным вариантом развития интеграция двух рассматриваемых «противоположных» подходов в воспитании в рамках «социально-ориентированного гуманистического воспитания» [18. С. 50], которое обнаруживает парадоксальное сочетание: в нем главное — становление индивидуальности, и в то же время «подключение к отечественной и мировой культуре». Одним из вариантов воплощения этой идеи является такая формулировка рядом авторов цель воспитания, как «формирование интеллигента в России» [1. С. 24], которая, очевидно, подразумевает как индивидуальное, так и социальное развитие (оба соответствующих смысла слова «интеллигент» обусловлены, как утверждают специалисты, глубинными российскими особенностями).

Степень свободы выбора целей воспитания у человека может быть самой разной. Б. Т. Лихачёв в курсе лекций по педагогике приводит перечень ненормативных целей воспитания и развития личности, построенных на всевозможных ценностях преступной, сектантских и других девиантных субкультур. С. Н. Евтушенко подчеркивает, что воспитательные системы, построенные на антигуманных ценностях, могут быть не менее эффективны, чем гуманистические, и история знает немало примеров таких систем, причем крупномасштабных [8. С. 34]. Яркие примеры дают фашизм, национализм с их «человеческими» системами ценностей. Однако это обстоятельство на современном уровне развития научных знаний никак не влияет на динамику рассматриваемых систем.

А. Н. Леонтьев показал, что в освоении всякой деятельности в онто- и филогенезе присутствует закономерный сдвиг с мотива на цель у субъекта деятельности. Иными словами, ее освоение ведет к пониманию и возможности постановки точных, адекватных целей, в то время как начало освоения может быть связано с внешней, не связанной с самой деятельностью мотивацией

(«заставили», или что-то, например, традиции или жизненная необходимость, заставляло — примером может служить начало школьного обучения). Цели в конкретных процессах обучения/воспитания/развития личности по ходу процессов по крайней мере понимаются, присваиваются учениками/воспитанниками/развивающимися личностями, перестают быть отчужденными, внешними для них (а в идеале формируется способность к самостоятельному целеполаганию — постановке целей саморазвития — по учебной проблеме или глобальным).

Анализ варьирования *целей педагогических взаимодействий*, таким образом, показывает: во-первых, широту выбора целей воспитания/образования/развития личности, ограниченную на локальном уровне лишь нравственностью и интеллектуальным уровнем педагога, а на макроуровне — необходимостью выживания человеческого социума и сохранения человеческой культуры; во-вторых, приемлемость традиционного деления целей на социо- и антропо-ориентированные (педоцентричные), первые из которых чаще всего прагматичны. Соответствующие им педагогические взаимодействия имеют четкую организацию, формирующий характер и предполагают деление жизни на детскую и взрослую, а также объективные трудности и сопротивление со стороны обучаемых/воспитуемых/развиваемых(ющихся). Однако даже такие разновидности педагогических взаимодействий, направленные на освоение культуры, способствует в том числе и внутреннему развитию человека. Цели второй категории антропоцентричны изначально имеют развивающий характер, так что соответствующий им педагогический процесс объективно не может иметь четкой организации (целей, критериев оценки), детерминируется индивидуальными особенностями и ритмами личности. При этом в силу социальной сущности человека этот процесс не может осуществляться без базы, созданной прагматическим обучением (язык, уход за собой, правила поведения, адаптация, образование, профессия, идеология), продиктованным социальным заказом. В-третьих, прагматическое содержание воспитания/обучения/образования/развития личности, встречавшееся в подавляющей части исторической практики, социоцентрично, и именно в этом смысле выполняет свои функции как общественное явление: педоцентрированная направленность возможна только у социальных групп, находящихся на *достаточном уровне* свободы (социально-экономической, интеллектуальной и личностной).

Констатируя взаимосвязь рассмотренных типов, мы можем заключить, что со-

циоцентрированный может функционировать независимо от антропоцентрированного, но не наоборот, и последовательность смены данных типов однозначна: социоцентрированный → антропоцентрированный. Это демонстрирует как индивидуальная, так и коллективная и историческая хронология. Безусловно прослеживается направление движения от лимитированности, упорядочивания, организации, формирования, связанных с передачей социальных традиций, — процессов, объективно необходимых для того, чтобы стать человеком своего социума, — к неопределенности, неисчерпаемости, хаосу, характерным для творчества, свободного самостроительства личности, но не наоборот. В-четвертых, цели конкретных педагогических взаимодействий и развития педагогических взаимодействий в историческом ракурсе всё более точно понимаются и осознаются самими учениками/воспитанниками/развивающимися личностями (а мотив взаимодействий — то, что заставляет взаимодействовать, — для учеников/воспитанников/развивающихся личностей всё ближе к цели самих взаимодействий).

ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «СОДЕРЖАНИЕ». Анализ варьирования *содержания* воспитания/обучения/образования/развития личности возвращает нас к теме идеальности человека и педагогического процесса. Мы разделяем подход к этой проблеме В. С. Селиванова. Он говорит о воспитании, но очевидна правомочность экстраполяции его идей на все системы педагогических взаимодействий [25]: объективность, из которой воспитатель строит свое «здание» — личность — это *идеи, понятия, образы* объективного мира, усваиваемые и трансформируемые в субъективные образы, идеи и т. д. Именно взаимодействие воспитанника с ними В. С. Селиванов называет *средством* воспитания.

Очевидно, что набор и соотношение компонентов (нравственный, экономический, экологический, гражданский, технический, гуманитарный и т. п.) в содержании воспитания/образования/обучения/развития заложены в цели, определяются ею и особенностями субъектов и обуславливают, в свою очередь, тип взаимодействий. Относительно закономерности в следовании друг за другом разных типов содержания (прагматического и гуманистического) мы не можем сказать однозначно, что гуманистическое следует за прагматическим, вытесняя и заменяя его, можем только утверждать, что гуманистическое базируется на прагматическом или с необходимостью включает, но не исключает его, поскольку человечество объективно разви-

вается в обеих областях, и разумна их синергия в образовании.

ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «СТИЛИ И МЕТОДЫ». Вариативность *стилей и методов педагогических взаимодействий* обуславливается позициями субъектов по отношению друг к другу, связанной 1) с индивидуальными стилями взаимодействий, 2) с оперативной или обусловленной традициями оценкой субъектных возможностей ученика/воспитанника/развивающейся личности в отношении самостоятельной постановки, осознания и достижения цели воспитания/образования/обучения/развития. Последний фактор, очевидно, пластичен и обладает, как показано выше, тенденцией к эволюции. Основные стили педагогических взаимодействий субъектов разделяются на авторитарные и гуманистические, *сочетание которых* дает все остальные стили.

Эволюция доминирующих методов педагогических взаимодействий в педагогической *науке* — в авторских идеях и концепциях и в описаниях педагогической практики — развивалась по пути изменения ролей субъектов от «единовластия» и доминирования педагога (традиционная педагогическая парадигма) через сглаживание антагонизма его и ученика/воспитанника/развивающейся личности непосредственных ролей (развитие как объективно происходящий процесс, объективная врожденная тенденция каждого индивида к зрелости, например, в концепции К. Роджерса) к признанию субъектности ученика и его равенства с педагогом (коммуникативная парадигма), а то и ведущей роли ученика при трактовке педагога как помощника, фасилитатора (от французского слова, означающего «поддержать, облегчить») в акмеологической парадигме. Далее, личность воспринимается как *сама себе воспитатель и руководитель* в андрогогической парадигме, а затем следует возврат к признанию ведущей роли педагога, старшего, культуры, среды, но на более цивилизованном уровне.

В эволюции *явлений*, практики образования/воспитания/обучения/развития личности выделяются те же этапы, что и в их научном отражении, за исключением исторически первичного типа воспитания, который не обладал научно обоснованным инструментарием и исследовался не во время своего существования, а во время возврата к подобному (имеется в виду свободное воспитание). Взаимодействие ребенка с учителем-наставником в соответствии с первичным типом воспитания/образования/развития, характерным для раннепервобытных общин, в которых в качестве

наставника выступали родители или старшие, было свободным, естественным, *без принуждения со стороны кого-либо, кроме самой жизни*: сама среда требовала от растущего человека того самого поведения, которое ставило себе в качестве целей воспитание/образование/обучение/система развития личности (Б. Г. Корнетов [15]).

С усложнением системы социальных отношений развивающие педагогические взаимодействия как системы утратили свои первоначальные черты, способствовавшие их невиданной эффективности, и совершился переход к авторитарному типу взаимодействий. Педагогическая практика (воспитание/обучение/развитие детей, а также институциональное направляющее воздействие на взрослых) объективно долгие века носила преимущественно авторитарный характер. Сейчас наблюдается тенденция к гуманизации («свободное воспитание», личностно ориентированное образование и т. п.), которая дает не менее вредный, чем маргинал-приспособленец (продукт авторитарной педагогики), «брак» в виде личности, сконцентрированной на себе и «невероятно настойчивой как в созидании, так и в разрушении» (В. Брецинка [31]), не осознающей ответственности ни перед прошлым, ни перед будущим, в то время как актуальными становятся идеи ноосферного мышления и мобилизации и консолидации общих усилий для сохранения всего человечества.

Различают два парадигмально противоположных по методам типа обучения (точнее говоря, две системы построения процесса обучения, в связи с чем целесообразнее говорить о них при анализе компонента «организация»; данный аспект рассматривается здесь в связи с тем, что методы однозначно зависят от руководящей парадигмы) — технологический и поисковый (М. В. Кларин [14]). Первый предполагает обезличенность, универсальность, алгоритмичность методов, конкретный характер (с заданными умениями, компетенциями, действиями) и диагностичность целей (возможность точного установления факта и меры достижения цели), массовость, дифференциацию учеников по результатам контроля усвоения, наличие четких критериев успеха/неуспеха учебной деятельности (например, в модели полного усвоения критерием является правильное применение всех изученных умений), дифференциацию учащихся в процессе и т. д. Идеологией и основой технологии в таком случае является контроль. Данный тип обучения в основном реализует так называемое реальное образование (передача практических умений, прикладных знаний), хотя он может

быть применен и при изучении фундаментальных наук. Технологический тип обучения более всего способен обеспечивать усвоение прагматических содержаний, диктуемых, как правило, социальным заказом. В полной мере признаки технологической парадигмы присущи методу программированного обучения (четкие инструкции обучающемуся на каждом шаге, движение в материале в зависимости от результатов контроля: возврат и повторное изучение темы либо переход к следующей).

Поисковая парадигма противоположна технологической: для первой характерны не регламентируемый жестко учебный процесс, невозможность диагностичной постановки целей, поскольку цель здесь — развитие способностей и реализация потенциала ученика путем создания максимально благоприятных условий для его активности, подкрепления его интересов, поддержки его идей и творческих и познавательных порывов, формирования в нем уверенности в своих силах, открытости, способности к сотворчеству и индивидуальному творчеству. Данная парадигма основана не на конкурентности, а на свободном развитии и взаимном обогащении, внимании к идеям и интересам другого, т. е. представляет собой квинтэссенцию гуманистической антропоцентрированной педагогики. Основные методы обучения в поисковой парадигме — игра, дискуссия, учебное исследование (моделирование). Оценка эффективности зависит не от меры решения поисковой (эвристической) задачи, а от атмосферы, количества и качества высказанных идей, продуктивности мышления участников, способов сотрудничества в процессе, субъективной удовлетворенности процессом. Мера свободы/регламентированности диктуется только предметом изучения и имеющимися методами и инструментами. Соответствие характеристик поисковой парадигмы коммуникативному (на равных) типу взаимодействий очевидно.

В конкретном педагогическом процессе возможная целесообразная последовательность разных типов обучения вряд ли очевидна, хотя по отдельным негативным фактам можно утверждать, что перевод на технологичное обучение учеников, привыкших к поисковому, вызывает у них дискомфорт, напряжение, досаду, нередко — неуспехи (на фоне успехов при поисковом типе) и непременно — снижение эффективности с точки зрения гуманистичной поисковой парадигмы (зажим, снижение креативности, цинизм, формализм и агрессию в непривычных условиях технологизированного контроля/отчетности). В рамках учебных предметов профессионального цикла целе-

сообразно движение *от технологичного к поисковому* типу: на базе технологичных, точных и отработанных знаний и умений, предметных компетенций необходимо развивать способности к их творческому применению (проблематично лишь найти на это время, учитывая сокращение аудиторных часов по всем дисциплинам).

Процесс познания в истории всегда носит поисковый характер. Педагогическая практика массового обучения всегда скорее технологична, чем эвристична, поскольку поисковые методы требуют проявления особых индивидуальных личностных качеств, смелости самовыражения в групповом поисковом процессе как от обучающихся, так и от педагогов, а это субъективно трудно и даже непосильно для многих из них. Поисковые формы и методы задают высокую планку в обучении и развитии отдельного человека и образовательной системы, они служат возможным ориентиром развития. Технологическая парадигма, даже не приемлемая всеми, в силу своей сущности может насаждаться и навязываться директивно, что и происходит.

Рассмотрим вариативность методов в воспитании. И. Иванов предлагает принципиально полезное, на наш взгляд, различие — между понятиями *воспитывающей деятельности* и *воспитательных воздействий*. В его понимании воспитывающая деятельность — это деятельность, совершающаяся под воспитательным воздействием, которое ставит воспитательные задачи. Воспитывающая деятельность — это деятельность субъекта (ученика, воспитанника), собственно то, что В. С. Селиванов называет средством воспитания и представляет как взаимодействие личности с образами, представлениями, идеями [19]. Данная деятельность разделяется по способу на *пассивно- и активно-подражательную и творческую* (А. Иванов [10]). Воспитательные воздействия, как доказал И. Иванов, имеют два способа — *организационный и информационный*. При этом он выделил *пять типов воспитательных отношений*, очевидно перекликающихся с вышеназванными типами взаимодействий и имеющих структурно-функциональные различия. Это такие типы, как авторитарный, разумной опеки, «свободного воспитания» (не по Ж.-Ж. Руссо, а по принципу «как трава в поле»), содружества, и отклоняющийся — гиперопека. Главное условие эффективности воспитательных взаимодействий, по И. Иванову, состоит в соответствии между целями и задачами воспитания.

При сопоставлении позиции И. Иванова и результатов анализа всех названных типов взаимодействий (кроме последнего)

становится очевидным, что каждый из них эффективен только при определенных условиях, которые обеспечивает «предыдущий», ранее возможный тип, причем совершенно определенный, и, в свою очередь, каждый тип создает условия для однозначно определенного «следующего» типа: совершенно очевидно, что невозможен в яслях, например, андрогогический тип, и бессмыслен авторитарный после андрогогического или коммуникативного. Н. Карабущенко отмечает, что хронологически в течение жизни субъекта развития дистанция между традиционным (авторитарным) и либеральными типами образования сначала сокращается, а затем снова расходится, но вначале преобладает традиционный (детский сад, начальная школа), а в конце — либеральный, который в чистом виде наблюдается, по мнению Н. Карабущенко, только на уровне докторантуры [11].

Согласно файро-теории (С. Шютс [28]), во всяких взаимодействиях отношения участников эволюционируют в ходе реализации трех главных социальных потребностей человека: в присоединении (быть своим, принадлежать к общности), в контроле (асимметричные взаимодействия: кто-то предпочитает (или вынужден в силу своей неосведомленности в предмете) быть контролируемым, кто-то — контролировать) и в открытости (доверительные, интимные, близкие, короткие, тесные, душевные, сердечные, искренние отношения — дружба, любовь).

Таким образом, анализ литературы и практики выявляет наличие однозначно определенной последовательности смены типов взаимодействий в педагогическом процессе, причем не только в историческом развитии воспитательно-образовательных традиций и в течение жизни человека, но и на уровне решения конкретной воспитательно-образовательной задачи в коллективе или с отдельной личностью. Единственно возможная логичная последовательность взаимообусловленности такова: ведущая роль педагога → снижение роли педагога в связи с активной, сначала подражательной, а затем осознанной деятельностью субъекта развития, реальное взаимодействие → ведущая роль ученика/воспитанника, педагог — помощник → самодостаточность, саморазвитие, общение на равных с педагогом, наставником, руководителем. Последовательность смены типов взаимодействий однозначно связана с выявленной ранее последовательностью смены различных педагогических целей и содержаний; с их взаимным соответствием связывается эффективность процесса педагогических взаимодействий.

ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «ОРГАНИЗАЦИЯ». Развитие *организации* как *способа связи компонентов*, очевидно, должно происходить с изменением самих компонентов. Компоненты различаются по уровням: на гносеологическом уровне это знания о закономерностях самого процесса педагогических взаимодействий и определяемых социумом целях воспитания/обучения, на онтологическом — взаимодействия субъектов между собой и с информационными объектами, составляющими содержание взаимодействий. Организация на том и на другом уровне претерпевает изменения, связанные прежде всего с появлением осознанности и активности саморазвивающихся действий ученика/воспитанника и соответствующим изменением позиций и типов взаимодействий. Выше мы описывали технологическую и поисковую парадигмы обучения как два принципиально разных способа организации педагогических взаимодействий и констатировали, что если есть вектор движения от одного способа к другому, то это скорее перемещение от технологической к гуманистической поисковой парадигме, чем наоборот.

Хотим отметить и следующее: к системам педагогических взаимодействий, как и к другим, применимо, на наш взгляд, понятие организационной культуры. Как считает С. Ханди [28], типы организационной культуры во всякой организации изменяются в следующей последовательности: *культура власти* (власть — единственное средство управления, присутствует доминирующая фигура и те, кто готов или вынужден подчиняться) → *культура роли* (каждый знает только свою роль, не понимая сущности общей задачи; управление марионеточное) → *культура задачи* (понимание каждым общей цели, структуры и особенностей ситуации, владение методами решения задачи, жесткая конкурентная борьба, деление людей на «наших» и «не наших», доминирование собственных корпоративных интересов над интересами других) → *культура личности* (внимание к индивидуальным потребностям и нуждам — своим и окружающих, развитие способностей, самореализация). Эти типы однозначно сопоставляются с типами воспитания и образования в истории (педагогическими культурами формационного типа) и динамикой организационного развития конкретных систем педагогических взаимодействий. Явно просматривается направление движения от культуры власти к высшим в перечисленном порядке, однако организации по типу культуры личности как в истории, так и в конкретном педпроцессе достичь сложно: для данного типа органи-

зационной культуры требуются высокий уровень знаний по предмету, творческий подход и желание самому инициировать взаимодействия с педагогом как коллегой и консультантом. Между тем в массовом образовании любого социума сложно поддерживать творческую педоцентрированную индивидуализированную организацию, образование не может быть независимым от социального заказа. В любом процессе массового обучения для получения одобрения достаточно получить свою «троечку», зачет, что предполагает как минимум культуру роли, в лучшем случае — культуру задачи. Без дополнительных стимулов до высшего уровня продолжают расти лишь немногие. В педагогических системах культура личности скорее идеал, сверхзадача, а более реальная и эффективная цель — синергия культуры задачи с ее прагматизмом, корпоративным духом и объективной результативностью и культуры личности с ее гуманистическим зарядом.

Динамика организации как компонента исследуемой структуры, однако, очевидна: от культуры власти к культуре личности, от технологического способа организации к поисковому, но не наоборот. Если происходит движение в обратном направлении, то это свидетельствует либо о регрессе, либо о начале нового витка циклического процесса развития системы педагогических взаимодействий.

ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «ИНТРАПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СДВИГИ В РЕЗУЛЬТАТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ». *Процесс изменений субъектов на личностном уровне* в результате образовательных/развивающих/обучающих/воспитывающих взаимодействий составляет функциональную сущность рассматриваемой системы. Варьирование этого компонента может быть связано с индивидуально-типологическими, половыми, возрастными, профессиональными особенностями восприятия, обработки, передачи информации (информационным метаболизмом), которые определяют всю внутриличностную и эмоционально-интеллектуальную динамику процесса обучения, а также с наличием либо отсутствием динамики внутреннего мира педагога, необходимость которой обоснована в современных психологических теориях формирующего взаимодействия. Эти два параметра, связанные с индивидуальными особенностями, не дают нам представлений о развитии процесса, но позволяют определить характер компонента активности/реактивности развиваемого/развивающегося субъекта в педагогических взаимодействиях, осознания им целей этих взаимодействий. Данная характеристика варьируется от

пассивно- и активно-подражательной до творческой позиции ученика/воспитанника/развивающейся личности (по И. Иванову [10]). Очевидна связь конкретной позиции со взаимообусловленными ролями субъектов (субъект — объект, субъект — субъект) и стилями их взаимодействий (авторитарным, демократическим, либеральным). Очевидна также объективная возможность при целесообразных действиях педагога постепенного перехода от пассивно-подражательной формы обучения к активно-подражательной и творческой. Внутренний полезный результат при этом, естественно, эволюционирует. Содержательно-результативную динамику педагогического процесса при изменении позиций участников корректно будет обозначить в виде следующих пунктов: 1) знания-знакомства; 2) знания-копии; 3) знания-умения; 4) знания-трансформации (по В. П. Беспалько [2]).

ВЫЯВЛЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ. Даже представленный поверхностный (мы не привели подробную фактографию и ссылки) анализ пространств варьирования каждого вариативного компонента в отдельности и в сравнении позволяет увидеть отношение строгого порядка во множестве организационных и функциональных составных всякой системы развивающих, воспитывающих, обучающих педагогических взаимодействий. Анализ этой — единой! — последовательности позволяет сделать вывод о том, что гуманистические цели, содержания, методы на любом уровне (локальном, онтогенетическом, коллективном, макроуровне, историческом) в системах образования, обучения, воспитания, развития личности невозможны без базы, создаваемой традиционным — авторитарным, сначала субъект-объектным, социоориентированным — образованием/воспитанием/обучением/развитием, которое, очевидно,

можно считать первичным, низшим из возможных состояний и этапов всякого воспитательно-образовательного и развивающего процесса, в том числе гуманистического педоцентрированного. Анализ свидетельствует о тенденции к гуманизации образования/воспитания/обучения/развития личности, связанной с производственным и общественным прогрессом в истории, с ростом возможностей и самосознания, «расширением горизонтов» личности в исторической перспективе и онтогенезе. Гуманизация взаимодействий влечет за собой повышение их информационного наполнения и усложнение организации: расширение содержаний за пределы прагматической необходимости, повышение значения и углубление диагностики, рост числа внешних информационных источников и усиление связей ученика/воспитанника со средой. Соответственно становится больше свободы, хаоса, вариативности в результатах, наблюдается ускорение развития. Однако источники свидетельствуют, что полная либерализация и субъект-субъектная позиция в образовании, обучении, воспитании, развитии личности возможны только за пределами непосредственных воспитательно-образовательных институтов — на уровне самостоятельного (профессионального) творчества человека, которое в гуманистической парадигме является показателем достижения цели педагогических взаимодействий, образования, становления человека.

Проведенный анализ выявил собственно педагогическое — содержательное — основание для моделирования и исследования структурной динамики, лежащей в основе механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий разных уровней и содержательных направлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕРИЛ С. И., ОКУШКО В. Р. Вопросы реорганизации интеллектуального пространства бывшего Советского Союза // Педагогическая информатика. 2001. № 4. С. 23—24.
2. БЕСПАЛЬКО В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
3. БОЖОВИЧ Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна; вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.
4. БОНДАРЕВСКАЯ Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29—36.
5. ВИДТ И. Я. Введение в педагогическую культурологию. — Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1999.
6. ВИКЕНТЬЕВ И. Л. Назначение метода морфологического анализа // Основные шаги морфологического анализа. Типовые ошибки и тонкости применения метода. URL: http://www.triz-chance.ru/morphological_analysis.html.
7. ВОЛОДИНА О. А., КРАСНОВ А. В., КРАСНОВА О. В. Основы и примеры приложений теории развития систем педагогических взаимодействий // Современные образовательные технологии: психология и педагогика: моногр. / Л. В. Абдулманова, В. В. Бабушкина, О. А. Володина и др.; под общ. ред. Е. В. Коротаевой, С. С. Чернова. — Новосибирск: ЦРНС: Сибпринт, 2008. Кн. 2. С. 12—73.
8. ЕВТУШЕНКО С. В. Макровоспитательная система как фактор оптимизации воспитательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
9. ЗУБКОВА Т. И. Морфогенез социально-педагогической деятельности. URL: do.teleclinica.ru/206109/.
10. ИВАНОВ И. Воспитывающая деятельность и воспитательные взаимодействия // Народное образование. 1998. № 9—10. С. 108—112.

11. КАРАБУЩЕНКО Н. Вопросы психологической дистанции в различных образовательных системах // *Alma mater*. 2000. № 5. С. 19–20.
12. КАРАКОВСКИЙ В. А., НОВИКОВА Л. И., СЕЛИВАНОВА Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: теория и практика гуманистических воспитательных систем / под ред. Н. Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. М. : Педагогическое о-во России, 2000.
13. КИНЕЛЕВ В. Г., МИРОНОВ В. Б. Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций : науч.-популярное изд. М. : Владос, 1998.
14. КЛАРИН М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : анализ зарубежного опыта. М. : Наука, 1997.
15. КОРНЕТОВ Б. Г. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса // *Свободное воспитание — VLADI : педагогич. альманах*. М., 1992. Вып. 1. С. 45–55.
16. КРАСНОВА О. В. Проблема поиска единого механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий: опыт структурно-динамического исследования // *Образование и наука*. 2009. № 11 (68). С. 123–139.
17. КРАСНОВА О. В. Содержание и объем понятия «система педагогических взаимодействий» // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2008. № 4 (8). С. 105–112.
18. ЛУТОВИНОВ В. И., ПОЛЕТАЕВ Е. Г. Идеология воспитания российской молодежи // *Педагогика*. 2000. № 9.
19. МОЗ Л. де. Психоистория / пер. Шкуратова А. Ростов н/Д : Феникс, 2000. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Lloid/index.php.
20. МОРФОГЕНЕЗ // *Большая Советская энциклопедия*. URL: <http://bse.sci-lib.com/article078358.html>.
21. МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ анализ. URL: <http://innovation-management.ru/innovaczionnyj-procress/perechen-metodov/morfologicheskij-analiz>.
22. МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ анализ // *Википедия : свободная энцикл*. URL: ru.wikipedia.org.
23. ОРЛОВ А. Б. Человек и процесс духовного производства: психолого-педагогическая проекция // *Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студ. психол. ф-тов вузов*. М. : Академия, 2002. С. 112–188.
24. ПЕТРОВСКИЙ А. В. Быть личностью. М. : Педагогика, 1990.
25. СЕЛИВАНОВ В. С. Средство воспитания как педагогическая категория // *Педагогика*. 2000. № 9. С. 34–36.
26. СТЕПАНОВ Е. Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // *Педагогика*. 2001. № 4. С. 14–19.
27. ТЕРЕГУЛОВ Ф. Ш. Феномен социогенома // *Педагогика*. 2001. № 8. С. 98–103.
28. ТИПОЛОГИИ организационной культуры // *Организационная культура. Психологические аспекты управления. Социально-психологические и социологические основы управления*. URL: <http://www.psymanager.km.ru/psychology/reshenie/>.
29. ФЕЛЬДШТЕЙН Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Науч.-исслед. центр общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1989.
30. ФИЛОСОФСКИЙ энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверин, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёва и др. 2-ое изд. М. : Сов. энцикл., 1989.
31. ЧАПАЕВ Н. К. Введение в курс «Философия и история образования» : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998.
32. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ социологический словарь / под общ. ред. акад. РАН Г. В. Осипова. М., 1995.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. В. Сергеева